

О.В.Вознюк,

кандидат педагогічних наук, доцент ЖДУ ім. І. Франка

СИСТЕМНА КРИЗА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МІФИ

Людина, яка як мисляча істота, як *Homo sapiens*, пізнає світ (що відповідає магістральному вектору людського існування), рано чи пізно підіймається на рівень філософської рефлексії, починаючи усвідомлювати світ за допомогою узагальнених теоретичних конструктів, всезагальних філософсько-природничих категорій, що сприяє піднесення на рівень фундаментального знання. Це дозволяє здійснити прориви у будь-якій теоретичній та практичній сфері людського буття, оскільки допомагає перебороти вузькі рамки окремих предметних галузей пізнання світу.

Це цілком стосується педагогічної практики і теорії, які можуть набувати усталеного догматизованого стану у разі, якщо будуються у вузькому контексті педагогічних реалій. М. О. Бердяєв у книзі "*Самопізнання*" писав, що "педагогіка, гідна для однієї епохи, може виявитися негідною та шкідливою для іншої" [Бердяєв, 1990, с. 295]. Ці слова цілком справедливі для перехідних, кризових явищ, які відбуваються у сучасній освіті, зокрема й у вищій. Сучасна освітня галузь увійшла у **стан системної кризи**, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами та загрозами, з якими зіштовхнулося людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

Ці виклики мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людства та, взагалі, цивілізаційний ландшафт нашої планети. Про зміст, сутність та наслідки такого критичного стану людської цивілізації, яка вступила в **еру інформаційного суспільства**, йдеться у книзі А. Тоффлера "*Шок майбутнього*" (1974 р.), у доповідях Римського Клубу: "*Межі зростання*" (1973 р.), "*Людство в зворотному пункті*" (1977 р.); "*Про новий міжнародний устрій*" (1978 р.), у праці А. Печчеї "*Майбутнє в наших руках*" (1988 р.) та ін.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє стверджувати, що інформаційне суспільство виявляє серйозні виклики освітній галузі, що, у свою чергу, спричиняє появу педагогічних міфів. Аналізу зазначеного вище і присвячена наша стаття, у якій ми використовуємо філософську та загальнонаукову методологію, яка дозволяє вийти за вузькі межі педагогічної реальності та залучити данні міждисциплінарних досліджень.

І. БАЗОВІ ПРЕСУПОЗИЦІЇ

1. Людська цивілізація входить у якісно новий стан свого розвитку, який деякі науковці називають ерою інформаційного, чи постіндустріального суспільства.

2. Цей процес створює серйозні виклики для всіх суспільних сфер, тобто спричиняє критичні труднощі і проблеми для існування людства, оскільки вимагає від нього докорінних змін.

3. У силу відомої інертності суспільних інститутів та процесів деякі з них набувають догматизованого характеру, оскільки намагаються зберегти свій *статус кво*, який не відповідає новим умовам їх існування.

4. Догматизовані, тобто застарілі, чи навіть помилкові, педагогічні принципи, на які спираються у своїй діяльності педагоги, називають **педагогічними міфами**, що у їх системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії складають педагогічну міфологію – новий напрям педагогічної науки і практики (див: [Тюников, Мазниченко, 2004]).

5. Логіка та механізми виникнення педагогічних міфів з'ясовуються за допомогою філософської та загальнонаукової методології – **універсальної синергетичної парадигми розвитку**. Розглянемо її більш докладно.

Головна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, роздільність на праве та ліве. Загальна дихотомія – чи не єдина особливість нашого світу, яку важко заперечити. Дуалістичність є концептуальною основою руху, зміни, розвитку, оскільки дуалізм втілює стани нерівності, невідповідності, неоднаковості, протиріччя, що передбачає взаємовплив, взаємодію, рух як результат та спосіб реалізації цих станів. Загальна вселенська дихотомія відображає діалектичне джерело руху і розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному схематичному вигляді цей процес простежується у формі розвитку діалектичної суперечності в самій суті всіх речей, що проходить такі стадії своєї еволюції: *тотожність* → *відмінність і протилежність* → *нова тотожність*, в якій знімаються суперечності між протилежностями. У наявності процес розщеплення (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів і явищ, що розвиваються, і, зрештою, – відновлення цієї цілісності на вищому еволюційному витку розвитку. Ця гегелівська схема цілком діалектична. Гранично просто вона ілюструється висловом Г.В. Плеханова, який зазначав, що *будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою* [Плеханов, 1956, с. 693].

Важливо, що зазначений діалектичний процес, який фіксує **формальну тотожність першої і третьої (останньої) фаз розвитку будь-якого явища**, знаходить вираження у психологічних дослідженнях, які виявляють так зване про- і ретроградне гальмування, коли ряди елементів, які утримуються в пам'яті людини, утворюють особливі структури, де початкові і кінцеві елементи мають перевагу.

Зазначена схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювальну (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності і дискретності (відображених у категоріях єдиного і множинного) – є універсальною. П.К. Анохін підкреслював, що з широкої біологічної точки зору, також як і з погляду філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними фазами, що ритмічно повторюються, є універсальним законом, який визначає основну організацію живих істот на нашій планеті [Анохін, 1978, с. 14].

Цей розвиток, що виявляє *діалектичну схему будь-якої зміни*, можна уявити у вигляді *універсальної філософської моделі*, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, **суб'єкт і об'єкт**, "Я" і не-"Я"). Ця діалектична схема реалізується як процес зміни трьох станів: стан злиття суб'єкта та об'єкта (*теза*) → стан диференціації суб'єкта та об'єкта (*антитеза*) → новий стан злиття суб'єкта та об'єкта (*синтез*).

Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку людства виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта, коли людина і світ на рівні примітивних соціумів являють собою єдине психічне ціле, а суб'єкт і об'єкт постають єдиним неподільним комплексом.

На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії в епоху нового часу виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація.

Третій етап пов'язаний з процесом злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, з якою вони впливають один на одного. При цьому розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип*

філософського синтезу знань, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними.

Третій етап еволюції освіти характеризується побудовою освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній основі, розвитком міждисциплінарного синтезу і появою інтегративних дослідницьких напрямів: акмеології, педагогічної антропології, а раніше – педології (як синтезу наук про людину: на I Міжнародному конгресі педологів – Брюссель, 1911 рік – педологія була проголошена біосоціальною наукою, що спирається на філософію, педагогіку, історію, психологію і фізіологію; перед педологією, як писав Л.С. Виготський, відкрилися блискучі перспективи; ентузіасти нового руху дивилися на педологію як на дисципліну, котра у найближчому майбутньому має стати домінуючою наукою), сугестопедії (використовує досягнення фізіології, медицини, психології, психотерапії, педагогіки), соціальної педагогіки (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), педагогічної синергетики (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), екології та хронобіології (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення).

На цьому третьому етапі шкільна практика немов би повертається до своїх сакральних-містичних джерел, поновлюючи глибинні енерго-емоційні цілісно-синергійно-колективістські ресурси навчання, що приводить до розвитку *резонансного навчання*: як пише М.П. Лещенко, коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності; якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття [Лещенко, 2007, с. 42].

Відтак, *універсальна парадигма розвитку постає важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатограних феноменів нашого світу* (у тому числі й педагогічної реальності), що дозволяє здійснювати узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах. У зв'язку з цим є всі підстави говорити про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку педагогіки як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства. Цей підхід до розуміння розвитку узгоджується з теоретичними засадами синергетики, які дозволяють дійти висновку, що всі новітні освітні парадигми мають загальний функціональний і світоглядний стрижень – орієнтацію на інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві. Якщо раніше школу можна було назвати одним із найбільш консервативних соціальних інститутів, то нині спостерігається відкритість освітнього простору, школи як освітньої системи, інтенсивний її обмін із зовнішнім соціокультурним і космопланетарним оточенням.

Тут виявляється особистісно орієнтована суб'єкт-суб'єктна педагогічна практика, відповідно до якої деякі наріжні принципи традиційної суб'єкт-об'єктної освітньої парадигми виявляються педагогічними міфами. Розглянемо це твердження більш докладно.

II. ПЕДАГОГІЧНІ МІФИ

Розглянемо базові міфи сучасної педагогіки й освіти, на які поступово перетворюються базові ж педагогічні принципи. Зауважимо, що кожен педагогічний міф має раціональне зернятко, оскільки колись цей принцип відповідав викликам часу, але з появою нових викликів виявився застарілим. При цьому, чим більш базовим, фундаментальним є педагогічний принцип, тим більш значущий педагогічний міф цей принцип здатен викликати до життя у разі застарілості та догматизації цього педагогічного принципу.

Важливо також зазначити, що педагогічні міфи доцільно аналізувати за суб'єкт-суб'єктними та суб'єкт-об'єктними критеріями.

1. Міф про профілізацію навчання

Інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства. Суттєво, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань [Чалдини, 1999, с. 248]. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема. Як підкреслює О.В. Сухомлинська, "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України" [Сухомлинська, 2003, с. 3-4].

Як відзначав А.В.Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивірених, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворних експериментом законів. Проблема законів і їх специфіки в педагогіці розроблена вельми слабо і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і невідповідними перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці" [Петровський, 1989, с. 9].

З погляду С.У. Гончаренко, зазначений процес зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" [Гончаренко, 2004, с. 3].

При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця (що виявляє проблему "*напіврозпаду компетенції фахівця*"). Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість на *принцип універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретний зміст. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним. Тим більше, що домінантні в кінці XX століття мегатенденції розвитку світової спільноти

зумовили становлення **людиноцентричної освітньої парадигми** нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу відкриття знань.

Зазначене вище можна узагальнити за допомогою таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця негативних та позитивних аспектів профільного навчання

<i>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЯЮТЬ ПРОФІЛІЗАЦІЮ</i>	<i>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННЮ</i>
<i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i>	<i>Людномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i>
– до розподілу праці, її індивідуалізації (подібно до індивідуальних функцій органів людського тіла)	– до створення тимчасових цільових команд (подібно до функціональних систем П.К. Анохіна)
– до розвитку багатофункціонального конвеєрного виробництва (макротехнології – макродеталі)	– до розвитку цілісного монофункціонального уніфікованого виробництва (нанотехнології – мікродеталі)
– до актуалізації егоцентричних якостей людей та індивідуальної діяльності	– до активізації емпатійних якостей людей та колективної творчості (світтворчості)
– до рутинної праці людей-гвинтиків	– до креативної праці людей-творців
– до суворої ієрархії виробничих процесів та соціальних систем	– до деієрархічності виробничих процесів та соціальних систем
<i>Науково-технічний прогрес раціонально-технократичної цивілізації, розвиток інформаційних ресурсів людства, що призводять до:</i>	<i>Сплеск містично-ірраціонального світорозуміння, ескалація інформації у стан інформаційного буму, що призводять до:</i>
– науково-технологічної спеціалізації та диференціації інформації і технологій	– швидкої зміни технологій, феномену "напіврозпаду компетентності фахівця"
– розвитку монофункціонального, "вузького" фахівця, який працює у своїй виробничій сфері все життя	– розвитку універсального багатофункціонального фахівця, який за життя змінює декілька професій
– профілізації у навчанні та професійній підготовці	– розвитку фундаментальної підготовки, інтеграції знань, розробці інтегрованих курсів
– розвитку індивідуального підходу у навчанні та вузького доступу до навчальних ресурсів	– розвитку колективних, кооперативних форм навчання та широкого, дистанційного доступу до навчальних ресурсів
– реалізація вербальних засобів навчання, знанневоцентричного підходу	– реалізація екстравербальних засобів та резонансного навчання

2. Міф про комп'ютеризацію навчання

А.Н. Петров у книзі "Ключ до надсвідомості" зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. Але чим далі вони просувалися у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив положення, коли до сутності людини стали відносити

тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню [Петров, 1999, с. 4-15].

"Телевізор і комп'ютер обмежують багатство тілесного сприйняття тільки очима і вухами, скасовувавши цим рівність між сприйняттям образу і звуку, оскільки наприклад, музика, яка звучить з колонок або мова невидимого диктора часто виходить з абсолютно іншої сфери реальності, ніж зображення на екрані. Крім того, враження від почутого і побаченого відокремлені від тілесної активності дитини, яка під час перегляду передачі переходить у стан вищого ступеня нерухомості. Дослідник мозку М.Шлітцер відзначає, що телевізор, відео і комп'ютер спричиняють руйнівну дію на здоров'я дитини, навіть якщо йде найкраща дитяча програма, передача про тварин або навчальна програма. Використання комп'ютера у навчальних цілях в ранньому шкільному або навіть в дошкільному віці також є непродуктивним. Так, результати дослідження у 2000 році 200 ізраїльських шкіл, з яких 122 були забезпечені комп'ютерами, засвідчили, що навіть урок математики, на якому був використаний комп'ютер, не дав жодних покращень академічної успішності, скоріше навіть виявив тенденцію погіршення" [Патцлафф, Кальдер, 2008, с. 90-93].

Як пише В.М. Колісник, телевізор "незворотно виховує особистість із надвисокими домаганнями утіх, низькою психологічною працездатністю і майже відсутністю творчого потенціалу – розбещеного телеінваліда. Такий імітує працю чи – у найкращому разі, – зможе виконувати примітивну роботу: сторожа, продавця на речовому ринку тощо. Він легко може стати наркоманом, алкоголіком, волоцюгою... Дослідженнями доведено, що благополучні, "нормально" працюючі юнаки і дівчата в ранньому дитинстві дивилися телевізор не більше години на тиждень, а деякі росли в сім'ях, де "ящика" взагалі не було. Більш-менш задовільно пристосувалися до життя ті, хто в дитинстві "спілкувався" з телевізором не більше півгодини на день. За експертною оцінкою, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо в дошкільному віці дивитися телевізор більше трьох годин на день, можна втратити 90 % соціальної активності, що означає мозкову – психологічну – позитивну інвалідність другої групи [Колісник, 1999, 2003].

У 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера *"Flickering Mind"* (*"Мерехтливий розум"*) [Оппенгеймер], де автор розмірковує про ту шкоду, яку нанесли навчанню сучасні комп'ютери. Разом з очевидними перевагами, використання інформаційних технологій у сфері освіти призводить до виникнення "помилкових цілей", оскільки число комп'ютерів – це зручний показник "якості", а якщо цей комп'ютер ще і підключений до Інтернету, то кінцева мета інвестицій в освіту начебто досягнута. Т. Оппенгеймер стверджує, що інформаційні технології в тому вигляді, в якому вони сформувалися на початку ХХІ століття, в принципі не здатні виконати покладених на них завдань автоматизації інтелектуальної діяльності, до якої відноситься сфера освіти.

Т. Оппенгеймер переконливо показує згубність сучасної комп'ютеризації навчального процесу і робить висновок, що навчання треба рятувати поверненням до традиційних безкомп'ютерних методів, навряд чи здійснених. При цьому комп'ютери згубні за декількома обставинами.

По-перше, вони навчають людину діяти на оточення маніпулятивно-директивним, інструментально-силовим чином, що має тенденцію призводити до насильницьких актів, що рельєфно ілюструється завдяки хакерським технологіям та лавиноподібним потоком комп'ютерних вірусів.

По-друге, комп'ютери шкідливі через прийняту в них двозначну логіку, яка сприяє формуванню в людини однозначного, "чорно-білого" антитворчого мислення. "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу" [Обухова, 1995, с. 110], що

характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Тому, як вважає М.П. Брусенцов, реальним вирішенням зазначеної проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює "живу", діалектичну логіку. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П.Брусенцовим у вигляді трійкової системи числення., що дозволяє здійснити перехід освіти від суворой класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до творчої багатозначної тризначної логіки, яка ініціює процеси творчості [Вознюк, 2009, с. 240-250].

По-третє, впровадження комп'ютера як головного провідника видовищних технологій сучасності значно гальмує потребу та процес читання: "у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в "емоційне споживання" кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйняттям зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. В той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план" [Коваль, 1997, с. 295-297].

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодої людини. Водночас значно послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту [Движущие силы, с. 86].

Якщо *психофізіологічною метою розвитку людської істоти* можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси, знизилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" у знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодої людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Відтак, книга Т.Оппенгеймера руйнує загальну ілюзію благодетельності комп'ютеризованого навчання, оскільки дослідження її автора свідчать про помилковість пов'язаних з комп'ютеризацією навчання надій і обіцянок.

Таблиця 2

Порівняльна таблиця негативних та позитивних аспектів комп'ютеризації навчання

ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЮ НАВЧАННЯ	СУЧАСНІ ВИКЛИКИ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:	Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:
– до інформаційного буму та потреби у розробці засобів швидкої обробки інформації через електронно-механічні прилади	– до появи "дітей-індиго", розвитку резонансно-колективістського сугестопедичного навчання, біо-комп'ютерів як засобів біологічної обробки інформації
– до інструментально-маніпулятивної агресивно-силової, директивно-шизотимної стратегії взаємодії зі світом	– до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, до появи антропного принципу, ноосферних технологій в освіті
– до однозначного "чорно-білого" антитворчого мислення та логіки і ставлення до світу, коли об'єкти здаються тільки гарними, або тільки поганими	– до багатозначного творчого мислення, появи гуманістичної психології, яка розглядає людину у єдності її негативних та позитивних якостей, що постають її позитивними ресурсами
– до атомізації, хаотизації та технократичного розпорошення реальності, її уречевлення та раціоналізації світу, розвитку лівопівкульової тенденції світосприйняття та світорозуміння	– до сплеску містично-іраціонального та гуманістичного світорозуміння, правопівкульової тенденції світосприйняття, олюднення, психізації дійсності, розвитку синергетики, яка хаос вважає упорядкованою сутністю
– до зменшення впливу книжкової інформації на розвиток людини та поширення знаково-іконічних видовищних її форм	– до синтезу наукових та релігійних уявлень, сходження до сакральних глибин "сходінками вниз, які ведуть вгору"

3. Подвійний (діалектичний) освітній міф щодо переваги чи мультикультуризму (культурної глобалізації), чи національного самобутності кожної культури

Цей подвійний міф виражає дух діалектики культурно-історичного розвитку, оскільки як мультикультуризм, так і як культурна самобутність у разі їх абсолютизації постають міфами, тобто не відповідають реаліям розвитку соціумів. Подібним же чином, наш світ з одного боку постає парадоксальним синергетичним утворенням – інтегральним комплексом єдності і розмаїття, а з іншого, – світ людської цивілізації діалектичним чином сполучає культурну єдність і культурну плюральність, які отримують перевагу за конкретних соціально-політичних умов розгортання історичного процесу. Останній у наш час входження людства у невірноважений стан біфуркації виявляє нестійке і вельми динамічне коливання маятника цивілізаційного розвитку навколо полярних ціннісних модусів – культурної глобалізації і культурної ж самобутності народів, етносів, націй.

4. Міф про необхідність узгодження соціально-педагогічних впливів на вихованців

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем [див.: Развитие личности ребенка, 1987]. Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності, коли особистість формується на "межах виховних дій", в суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим, що **парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети)**, що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною

природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю **творчої поведінки і діяльності**.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якраз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-неупорядкованому середовищі, що сполучає хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жахливе...

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможлиблює її розвиток у напрямку шизоїдного типу [Обухова, 1995, с. 110]. Цей висновок знаходить втілення у новітньому **амбівалентному підході** у педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Таблиця 3

Порівняльна таблиця особливостей узгодженого та неузгодженого соціально-педагогічних впливів на особистість учасників освітнього процесу

<i>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ УЗГОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ</i>	<i>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ УЗГОДЖЕННЮ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ</i>
<i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i>	<i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i>
– до уречевлення та раціоналізації світу, розвитку однозначної лівопівкульової тенденції світосприйняття та світорозуміння і як наслідок виявляється потреба у формуванні роботизованої людини-гвинтика, у ієрархічній організації освітніх процесів та впорядкованості навчально-виховних впливів	– до розвитку багатозначної правопівкульової тенденції світосприйняття, потреби у розвитку особистості – творчої людини з багатозначним діалектичним мисленням, яка формується через резонансні хаотизовані, багатозначні впливи та деієрхартизовану організацію освітніх процесів

5. Міф про те, що нові якості дитини, її новоутворення цілком формуються соціальними інститутами – школою, родиною, соціумом у цілому

Зазначений міф впливає із парадоксів сучасного знання, котрі ілюструються парадоксом розвитку. Він полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, оскільки в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим. У К. Маркса цей парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього.

До цього ж смислового ряду відноситься і парадокс емерджентності щодо нових системних властивостей цілого, до яких не зводяться властивості складників цілого, який фіксує появу цілком нових феноменів немов би з ніщо, що виявляє реальність так званої **актуалізаційної педагогіки**.

Аналізований міф також базується на головному камені спотикання сучасної педагогіки, яка виявляє розбіжність між двома наріжними аспектами реальності – **актуально-дійсним (сьогоденням) і потенційно-можливим (минулим та майбутнім, уявним)**, котрі через єдність світу слід розглядати як єдине ціле.

У зв'язку з цим можна говорити про часто незримую присутність майбутнього в сьогоденні, що приводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями.

У логіці як науці про вивідне знання суперечність між актуальним і потенційним простежується на основі протистояння між логікою доказу і логікою визначення, а також

між актуальною класичною чіткою однозначною логікою (у якій реалізується закон виключного третього) і некласичними багатозначними нечіткими (тризначними, ймовірнісними, модальними і ін.) логіками, а також між процесом логічного доведення (який реалізовується гру аналітичного розгортання думки) і його результатом (який виражається у синтетичній думці). Так, Л. Вітгенштейн стверджував, що в логіці процес і результат еквівалентні, коли доказ є лише механічним засобом полегшити розпізнавання тавтології там, де вона ускладнена [Вітгенштейн, 1958, с. 83].

Таблиця 4

Порівняльна таблиця особливостей формувального та актуалізаційного характеру освіти

<i>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЯЮТЬ ФОРМУВАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТИ</i>	<i>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ФОРМУВАЛЬНОМУ ХАРАКТЕРУ ОСВІТИ</i>
<i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i>	<i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i>
– до формувальної класно-урочної "зунівської" стратегії навчання, ігнорування творчо-інтуїтивних форм отримання інформації, утвердження знаннево-центристської освітньої парадигми, розробка суворой ієрархії цілей, методів, засобів навчання	– до активізації сугестопедично-резонансних, природовідповідних, кооперативно-колективістських, компетентнісних форм та методів навчання, звертання уваги на феномен ініціації древніх соціумів, на містичне осяяння, на системні властивості цілого та емерджентний характер знання, незвичайні умови актуалізації знань та умінь (диво-лічильники та поліглоти)
– до інструментально-маніпулятивної стратегії взаємодії зі світом та формувального характеру його опанування, коли знання до людини приходять ззовні, а вчитель-раціократ постає носієм та цього знання	– до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, коли в людини виявляються сакральні глибини мудрості та інтуїції, а знання ініціюються у процесі колективної творчості всіх учасників навчального процесу
– до лінійно-однозначної причинно-наслідкової ідеології світорозуміння та його опанування	– до цілісно-циклічної, інтегральної причинно-наслідкової ідеології світосприйняття
– до розвитку матеріалістичного світорозуміння та однозначної класичної логіки, до поляризації суб'єкта та об'єкта пізнання	– до наукових парадоксів, що кидають виклик матеріалістичному світоустрою, до розвитку парадоксальної логіки та синтезу матеріалізму й ідеалізму, суб'єкта та об'єкта пізнання
– до висновку, що особистість формується як феномен суспільних відносин і по суті постає результатом зовнішньої мотивації поведінки	– до висновку, що особистість актуалізується як трансцендентна сутність через творчо-надситуативну діяльність і постає результатом внутрішньої мотивації
– до висновку про сувору обумовленість обдарованості дитини відповідними мозковими структурами, про стадіальність формування відповідних психічних якостей	– до висновку про первинну геніальність дитини, яку потрібно "пробудити" відповідними сигналами зовнішнього середовища, до появи технологій раннього розвитку дитини, яку слід "навчати читати раніше, ніж ходити"
– до поглиблення дослідження ДНК і розшифровки її генетичного коду як дискретно-речовинного утворення	– до розробки учень формуючою причинності Р. Шелдрейка і лінгво-генетичного хвильового генома П.П. Гаряєва, які утверджують формо-хвильовий характер передачі спадкової інформації, а також процесів морфо- і формогенезу
– до висновку, що мислення людини як комп'ютерно-однозначний, локальний процес реалізується через біологічний субстрат – мозок	– до висновку, що мислення – це процес імовірнісний, глобальний, хвильо-польовий, який охоплює увесь Усесвіт, зокрема його універсальний семантичний простір
– до утвердження фрагментарно-кліпового мислення та пошуку інструментів панування світом	– до утвердження фрактально-голограмного світопочуття та пошуку загальних сенсів життя

Міркування К. Гемпеля підтверджують цю думку: "Оскільки всі математичні докази спираються лише на логічні висновки з певних постулатів, то можна сказати, що математична теорема, така як теорема Піфагора в геометрії, не стверджує нічого, що є об'єктивно чи теоретично новим порівняно з постулатами, з яких вона виведена, хоча її зміст може бути психологічно новим у тому розумінні, що ми не підозрювали того, що він приховано містився в постулатах". Е. Мах про геометричні докази писав таке: "Старанно

усуваючи з нашого уявлення все, що потрапило сюди як додаток до конструкції, а не через силогізм, ми не знайдемо в нашому уявленні нічого, крім одного початкового положення” [див. Шляхин, 1978, с. 185-187].

Таким чином, у ланцюгу логічного доведення його мета міститься на початку у прихованому вигляді.

Подібним же чином можна говорити про парадокс мети у **фізиці**: м'ячик, що котиться з гори, наперед "знає" кінцеву мету, куди він прибуде, оскільки він обирає оптимальний шлях за лінією найменшого опору. Виходить, що мета руху м'яча, що визначає траєкторію його руху, наперед присутня на початку руху в потенційно-віртуальному стані.

У **психології** існують безліч подібних прикладів (що знаходять втілення в таких явищах, як випереджаюче віддзеркалення, симультанне впізнавання, прекогніція та ін.), наприклад в психології образу є парадокс симультанного (миттєвого) впізнавання об'єкту, коли майбутній об'єкт не мов би наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта. Так само багато домашніх тварин (собаки, кішки) наперед знають про наближення до будинку свого господаря.

Так, у одному з експериментів, студентам показали список слів, а потім попросили пригадати слова з нього. Потім, вони друкували *відібрані випадковим чином* слова з того ж списку. **Дивним чином, студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія вплинула на їх здібність до запам'ятовування.** Цей експеримент, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology* був підданий ретельній перевірці, і виявився адекватним заявленим висновкам.

У **релятивістській, зокрема в квантовій фізиці**, іноді говорять про хвилі майбутнього, які проникають в сьогодення, про імовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає ймовірнісною характеристикою, оскільки вельми проблематично визначити місцезнаходження наприклад електрона, коли говорять про "електронні хмари". Тому в неklasичній релятивістській фізиці вірогідність поряд з актуальністю розуміється як фундаментальна характеристика реальності.

Можна прослідкувати генезис категорії імовірнісного (потенційного) в мові і культурі. Спочатку, в примітивних соціумах актуально-дійсне і потенційно-можливе постають в єдиному комплексі внаслідок інтегрального характеру сприйняття дійсності, властивого древнім людям, що крім іншого виявляється в стародавніх мовах, де не спостерігається розділення суб'єкта і об'єкту. Так, в древньогрецькій мові до Гомера виявляються так звані медіальні мовні форми, що відображають цілокупність буття, де немає диференціації суб'єкта і об'єкту [Павленко, 1993, с. 31].

Так мова Хопі, американського племені, яке вивчав Б. Уорф, складається не зі слів-імен чи слів-дієслів, а слів-подій (що поєднують номінативний та процесуальний аспекти, як це має місце у квантовій фізиці, де простір та час постають єдиним комплексом), та виявляють три моменти – впевненість, вірогідність та уявлення [Уорф, 1960, с. 141-155]. Тому Б. Уорф дійшов висновку, що первісна мова (Хопі) точніше відображала світ на відміну від індоєвропейських мов, які породжують хибну думку про уявну множинність, яка відсутня в об'єктивній дійсності [Уорф, 1960, с. 141-155].

Відтак, мови американських індіанців характеризуються тим, що в них майже всі слова несуть в собі ознаки процесуальності, цілісності, континуальності буття, а відсутність дискретно-аналітичних форм відображається в тому факті, що в цих мовах немає категорії часу, немає часових понять, а час представлений злитим з простором: на запитання про відстань від одного пункту до іншого тоді вживали інтегральну просторово-часову міру (наприклад, "три дні шляху"). Таким чином, час (потенційно-можливе) і рух (актуально-дійсне) там постають злитими у площині простору, як це має

місце в сучасній релятивістській фізиці, де час і простір складають єдиний неподільний комплекс "час-простір".

Загалом, у процесі еволюції людської цивілізації у людини розвивається здатність до абстрактно-логічного мислення, що ініційована процесом руйнації архаїчного космосу древніх співтовариств, ускладненням суспільної інфраструктури і нагнітанням атмосфери соціальної поляризації, суб'єкт об'єктної дихотомії. Абстрактно-логічний тип осягнення буття зумовлює розвиток суб'єкт об'єктного мислення за типом "або-або" (логічний закон виключного третього) і руйнацію так званих медіальних форм древніх мов, у яких суб'єкт і об'єкт (внутрішнє і зовнішнє) ще не диференціюються, а людина не протиставляє себе світу, наслідуючи природу, де існують лише безособові процеси і немає суб'єкт об'єктної роздільності [Павленко, 1993]. Можна вважати доведеним, що всі древні мови мали в якості однієї з дієслівних форм (які реалізують зв'язок буття і дії в бутті) медіальний стан, який у більшості сучасних мов є практично відсутнім. Тут ми можемо спостерігати активний ("Я будує будинок") і пасивний ("Будинок будується мною") стани, а медіальний стан ("Будинок будує самий себе") відсутній певною мірою, тому що форми вираження прямо-зворотної активності в нас можуть бути закріплені тільки за живою істотою. Тобто древні мови відображали стан єдності людини і світу, їх гармонію, і тому є більш довершеними, ніж сучасні мови, котрі ініціюють стан роздільності суб'єкта і об'єкта (людини і світу) та відображають світ, що зупинився, позбавляючи його динаміки, рухливості, життєвості.

Відтак, довершеність древніх мов у порівнянні з сучасними мовами полягає в тому, що, користуючись древніми мовами, людина відчувала себе нерозривно пов'язаною зі світом, тобто була "екологічною", "природно-космічною" істотою – саме тим, до чого нас закликає нова парадигма пізнання світу, з позиції якої він розглядається як інтегральне ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей.

Таким чином, можемо говорити про світ у ракурсі єдності полярних сутностей, уживаючи нестандартну мову. Це допомагає подолати слабкість аристотелівських "ідентифікаційних" тверджень у тому пункті, що вони будь-якому "об'єкту" приписують деяку внутрішню "річовість", яку Макс Штірнер називає "примарою". В той час як реальний Всесвіт являє собою не тільки набір сутностей, але й сферу структурних взаємин.

Зазначене вище допомагає зрозуміти вислів Г. Бейтсона про те, що процес мислення у термінах субстанції і дискретних об'єктів являє собою серйозну когнітивну помилку, оскільки в житті ми маємо справу не з об'єктами, а з їх сенсорними трансформаціями, коли інформація, форма, паттерн є сутностями, що позбавлені чіткої розмірності, тобто є такими, що неможливо локалізувати у часі і просторі [Bateson, 1979].

Відтак, відповідно до А. Бергсона, виразити мінливу реальність можна тільки за допомогою гнучких, динамічних понять та уявлень, які виникають звичайно парами і являють собою дві протилежності. Відтворити процес можна лише з'єднуючи, синтезуючи ці протилежності [Бергсон, 1999], тобто виявляючи парадоксальне світорозуміння (так звану логічну концепцію "абсурдного", чи "діалектику абсурду" [Lurasco, 1947]).

У теоретичній біології з імовірнісними моделями ми зустрічаємося тоді, коли говоримо про явище преформації в процесі морфогенезу живих форм, про те, що зовнішній простір може потенційно нести в собі чинники, що формують живі організми (формуєча причинність Р. Шелдрейка). Цей феномен реалізується в парадоксі розвитку.

Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв'язку з ним розглянемо феномен людської обдарованості, яка вже за своїм визначенням має розумітися як дещо, що закладено в людині як потенційна якість, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Аналіз проблеми обдарованості дозволяє констатувати, що обдарованість людини як її наріжна психологічна якість щільно пов'язана із такими аспектами, як творчість,

креативність, інтелект (інтелектуальний розвиток) людини. Цей висновок впливає з узагальнених показників творчості й креативності, що дозволяє говорити ***про тісний феноменологічний зв'язок між такими характеристиками людини, як творчість, обдарованість і інтелект*** (генетичний аспект цього зв'язку можна проілюструвати за допомогою японського прислів'я: "у 5 років дитина – геній, у десять – талановита істота, у 20 років – звичайна людина").

Для того, щоб виявити генетичний зв'язок між категоріями, які розглядаються, доцільно проаналізувати *концепцію функціональної асиметрії мозку людини* [Вознюк].

Як свідчить аналіз наукових джерел, півкулі головного мозку людини можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворення і пошуку (вибору) способів досягнення мети, енергетична й інформаційна регуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну (права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля як субстрат підсвідомого орієнтується на високочастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва як субстрат свідомого – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотимний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом). Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблійським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Як свідчить нова інтегративна парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які впливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються". Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воедино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

При цьому важливим є те, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх

синтезу та виходу до надсвідомого (К.К. Станіславський, В.П.Симонов). Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом уже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв'язок, який реалізується у процесі розвитку підлітка: людина розвивається від стану *обдарованості*, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, між чуттєву асоціативність (синестезія), що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові *інтелектуальні* (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Э. Хантів, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для *творчого* (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості (креативності).

Таким чином, можна говорити про цілісний діалектичний процес розвитку людини, який виявляє три її еволюційні модуси: *обдарованість, інтелект, творчість* (та креативність, що постає актуалізацією творчості, тобто її практичним втіленням).

Крім того, залучення фундаментальної парної категорії "актуальне-потенційне" дозволяє пояснити наявність в різних науках парних синонімічних категорій. *Адаптація синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"* дозволяє розв'язати цю проблему: так, можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи розкритою, реалізується як *талант*, який, в даному випадку є *реалізованою обдарованістю*. Подібним же чином *творчість* як *процесуальну категорію* також можна розуміти як *реалізовану креативність* (яка постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Відтак, обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про так звану *актуалізаційну педагогіку*, яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (О.В.Брушлинський, Н.М. Гнатко, Є.О.Голубєва, В.О.Крутецький, М.С.Лейтес, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, М.М.Подьяков, В.М.Русалов, Б.М.Теплов та ін. Тому досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

Про актуалізаційну сутність обдарованості можна говорити також і тому, що "диференційовані складові обдарованості, що належать до пізнавальних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *інтелектуально-пізнавальний* інтегрований компонент обдарованості; складові, що належать до особистісних, енергетичних, сенсово-цільових, мотиваційних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять

мотиваційно-особистісний інтегрований компонент обдарованості; диференційовані складові обдарованості з групи "творчих" особливостей обдарованих індивідуумів, пов'язаних зі спроможністю продукувати щось принципово нове, становлять *творчо-продуктивний*, або креативний, інтегрований компонент обдарованості" [Гнатко].

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) *формувальної педагогіки*, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про *біфуркаційну педагогіку*, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, яка оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, який здійснювався у примітивних співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з "методом вибуху" А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабко граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вмючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних розрахунків), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельников володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізуються у площині нових педагогік (актуалізаційної та біфуркаційної), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дитей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьєва "*Проблеми розвитку психіки*" [с. 414-415]. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своїй матері. Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не було б таким блискучим. Це говорить як про важливість потенційних ресурсів людської психіки, які

розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі, так і про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливом середовища.

Наведені вище і багато інших подібних чудових феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму і одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холистичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної і біфуркаційної педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Пояснимо цей процес у схематичному вигляді за допомогою синергетичної парадигми, яка реалізує універсальну пояснювальну модель розвитку будь-яких соціоприродних феноменів (що постає потужним евристичним засобом вивчення світу) та пояснює логіку розвитку системи освіти у вигляді чергування двох зазначених станів, які на рівні освітньої дійсності набувають вигляду чергування суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної освітніх парадигм [Вознюк, 2008, с. 86-88].

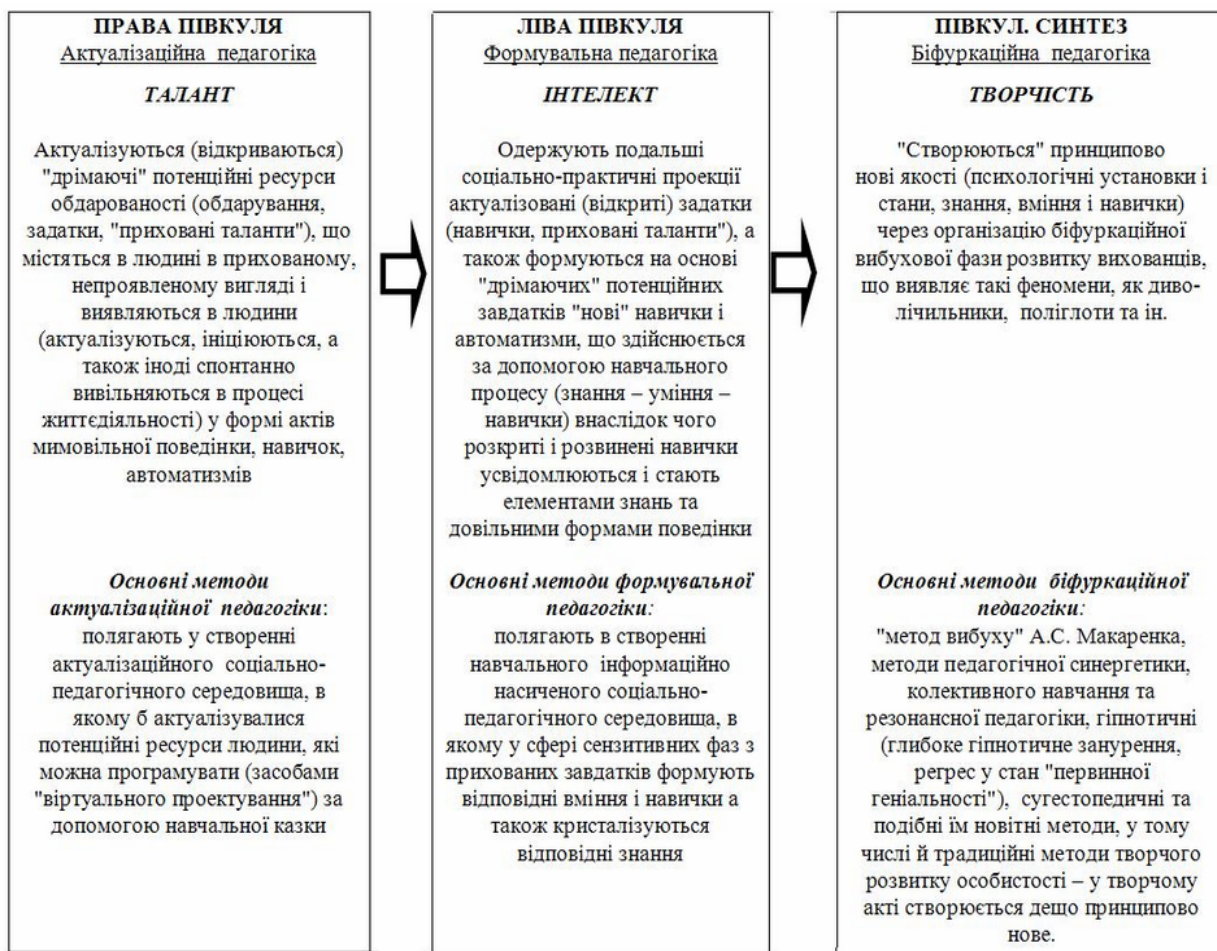


Рис. 1. Розвиток трьох педагогік

Відтак, ми провели **міждисциплінарне узагальнення у галузі педагогіки обдарованої дитини** та побудували модель розвитку освітньої сфери, що виявляє діалектику трьох педагогік.

Суттєво, що принципово нове створюється тільки у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли нове має виникати з дещо такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як акт "божественного творіння", як процес формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий. Суттєво, що нині хаос як явище розглядається синергетикою (спрямованою на міждисциплінарний синтез) як наукова реальність, що у контексті психолого-педагогічних досліджень може поставати джерелом нового, своєрідною умовою творчості [Вознюк].

Відтак, педагогічний міф, який ми розглядаємо (нагадаємо – це міф про те, що нові якості дитини, її новоутворення цілком формуються соціальними інститутами – школою, родиною, соціумом у цілому), спирається на формувальну педагогіку та ігнорує концептуалізовані нами актуалізаційну та біфуркаційну педагогіки, та, взагалі, соціально-педагогічне середовище, яке також можна диференціювати на формувальне, актуалізаційне та біфуркаційне, що дозволяє зрозуміти головну суперечність **процесу соціалізації**, яка полягає у тому, що дитина формує соціальні якості, тобто піддається соціалізації, перетворюючи тваринне у соціальне, природне у штучне за допомогою впливів соціального середовища. І якщо дитина не виховується у цьому середовищі, то вона залишається на тваринно-природному рівні розвитку. При цьому незрозумілим залишається сам процес соціалізації як діалектичний процес переходу кількісних змін у якісні.

Так, процес соціалізації як інтеграція дитини у космос соціально-культурного буття суспільства традиційно розглядається як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певних соціальних ролей [Лукашевич, с. 23]. За цих умов спостерігається нерозривний зв'язок соціального становлення дітей з освітою та вихованням, з адаптивними процесами, а соціальні контакти постають одним із змістовних аспектів соціалізації, яка розгортається на тлі розвитку самосвідомості, рефлексії, абстрактно-логічного мислення, формування "Я" людини, її особистості.

Соціалізація, як процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин у його власному досвіді, виявляє парадоксальну природу, яку проблематично інтерпретувати теоретично. Парадоксальність процесу соціалізації виявляється в одному з її джерел – у первинному досвіді, пов'язаному з періодом раннього дитинства, де відбувається формування основних психічних функцій і елементарних форм суспільної поведінки, які укорінюються на рівні психологічних установок, що виявляються в тих або інших стійких поведінкових паттернах. При цьому із самого раннього дитинства поведінка дитини регулюється чинниками зовнішнього контролю, а сама дитина живе і діє у просторі "принципу реальності" (Ж. Піаже).

Однак, потім поведінка дитини починає поступово регулюватися чинниками внутрішнього самоконтролю, у площині якого індивід в ідеалі постає як автономна, самодостатня сутність. Процес же переходу від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки виявляється незрозумілим, тобто незрозумілим є те, яким чином зовнішня детермінація людської поведінки формує внутрішню детермінацію і поступово починає замінюватися нею, яким чином дитина, спочатку цілком залежна від зовнішнього середовища свого існування (принцип соціальної адаптації), кристалізує принцип внутрішньої детермінації, що ґрунтується на основі "Я" людини (принцип індивідуалізації), яке за своїм визначенням є дещо автономним, самоідентичним і тотожним самому собі.

Аналізований парадокс знаходить своє філософське відображення в парадоксі розвитку (або виникнення), суть якого в тім, що нове одночасно виникає зі старого і не з нього, тому що якщо нове (у нас це принцип внутрішньої детермінації) виникає зі старого (принцип зовнішньої детермінації), те воно уже виявляється таким, що міститься в цьому

старому в прихованому, віртуальному стані і не є новим у повному змісті цього слова. Якщо ж нове виникає не зі старого, то тоді не ясно, звідки воно береться [Югай, с. 22-23].

Взаємна трансформація принципів соціальної адаптації й індивідуалізації знаходять свою втілення в діалектичному факторі цілісності (досліджуваному тоталлогією – наукою про тотальності, а також синергетикою, наукою про принципи саморуху та самоорганізації матеріальних форм), що уможлиблює чиним інтегрує протилежні принципи і направляє процеси як індивідуального так і соціального розвитку.

Можна сказати, що процес соціалізації парадоксальним чином передбачає поєднання двох протилежних модусів людини – стан злиття з оточенням (принцип соціальної адаптації) та стан дистанціювання від оточення (принцип індивідуалізації та особистісного зростання).

Зазначене зумовлює те, на сьогоднішній день немає цілком задовільної теорії соціалізації, тому існують багато концепцій соціалізації особистості, серед яких можна виділити такі, як когнітивна концепція (Ж. Піаже, А. Маслоу та ін.); “модель інкультурації” (Ж. Баос, В. Маліновський та ін.); “еволюційно-стадіальна” (Е.Г. Еріксон) та психоаналітична концепції, (З. Фрейд); концепції “рольового тренінгу” (Т. Парсонс), “соціального навчання” (Дж. Г. Доллард, Б. Скіннер, Р. Уолтерс та ін.), “міжособистісної комунікації” (Ч. Х. Кулі, Дж. П. Мід та ін.), морального зростання (Л. Колберг), психостатевої самоідентифікації та ін.

6. Міф про формування особистості дитини

Особистість, за своїм визначенням, є унікальна, тотожна тільки собі, вільна сутність, яка здатна здійснювати вільні вчинки та характеризується внутрішньою мотивацією поведінки, завдяки якій особистість здатна бути вільною від детермінації світу. Якщо особистість дитини (людини) формується, то виникають питання, по-перше, яким чином принципово нове (вільна самодетермінована особистість) з'являється зі старого, і, по-друге, на якому віковому етапі особистість з'являється, якщо взагалі з'являється.

Зазначений парадокс розв'язується за допомогою принципів концептуалізованих нами актуалізаційної та біфуркаційної педагогік, що передбачає ідею креативізму – створення Богом світу і людини (розумних істот, божественних монад). При цьому людина а priori вже наділена вільною волею, тобто постає особистістю, яка здатна бути незалежною від світу та через це нести відповідальність за свої вчинки.

7. Міф, який поширено у колі педагогів та психологів, відповідно до якого афективно-перцептивна, емпатійна сфера людини стосується її мотиваційно-емоційного компоненту.

Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги [Тарнопольський, 2001], поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійних розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця, коли слід говорити про формування у нього єдиного гностично-перцептивного комплексу, що включає як абстрактно-логічний, так і афектно-перцептивний пізнавальні ресурси.

Відтак, процес пізнання світу людиною, її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору. Тому О.К. Тихомиров у книзі "Психологія мислення" пише про те, що однією з головних ознак мудрої людини є її здатність до емпатійної інтеграції у навколишнє середовище.

8. Міф про те, що всебічне формування у майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки відповідних ЗУНів та компетентностей забезпечить їх подальше успішне професійне зростання.

Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій в студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так звану їх "психофізіологічну прив'язку". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Цей висновок підтверджується психологічними дослідженнями. Як відзначає Ж. Годфруа в книзі "Що таке психологія" (т. 1, 1996, с. 167), як правило людина, яка запам'ятовує інформацію (формує при цьому відповідні уміння) в одних емоційних станах під впливом певних життєвих умов, в інших життєвих обставинах, котрі активізують інші емоційні стани, не може адекватно володіти сформованими вміннями і засвоєною інформацією (тим більше, якщо нові життєві умови є критично-стресовими). Так, як показали дослідження, знання і уміння, сформовані у людини в п'яному стані, не можуть в повному ступені актуалізуватися в тверезому стані, і навпаки.

Для переборення зазначеної принциповою труднощі у процесі професійної підготовки (що виражає так звану головну суперечність сучасної освіти, яка полягає у невідповідності освітніх результатів вимогам життя) остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формувати відповідні професійні уміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення (який на Сході постає метою духовних практик).

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення [Франкл, с. 81].

9. Міф про позитивний ефект сучасних нововведень в освітню сферу: обов'язкового тестування випускників шкіл, а також Болонської (кредитово-модульної) системи.

Як це не дивно, але сучасна досить впливова особистісно орієнтована суб'єкт-суб'єктна освітня парадигма, що заперечує традиційну знанієцентровану педагогіку, виявилася безсилою перед впровадженням в педагогічну систему України і Росії нових знанієцентрованих форм навчання і моніторингу його якості – обов'язкового державного тестування і Болонської (кредитово-модульної) системи.

Тестування як спосіб перевірки знань і, відповідно, як модель і засіб навчання, має значно більше "мінусів", ніж "плюсів". Так, викладачі Кембриджського університету (Англія) провели серед своїх студентів дослідження, спрямоване на з'ясування взаємозв'язку вступного тестування і загального інтелектуального рівня учнів. Про результати цього дослідження можна прочитати в одній із впливових газет (*Telegraph*), де ми можемо ознайомитися з міркуваннями професорів історії Коледжу святого Іоанна в Кембриджі Роберта Томбса і Девіда Абулафію, згідно яким протягом багатьох років дітей відучували нестандартно мислити і виражати власні ідеї. У творах необхідно приводити аргументи тільки в певному порядку і наперед вказаній кількості, писати за готовими шаблонами. Це притупляє здатність учнів думати по-своєму. Теперішні студенти-відмінники дозволяють собі припускати таких ганебних помилок, які раніше не зустрічалися і у слабких учнів. Наявним є падіння рівня навчання, що зазвичай знаходить пояснення, відповідно до якого "студенти націлені на певний результат, їм просто немає потреби думати". Такий порядок базується на реаліях "тестової освіти", коли, як відзначає радник уряду і колишній директор Лондонської ораторської школи Джон Макінтош, "дітям просто надають необхідні для заліків або іспитів факти, без жодного контексту, той мінімум, який їм потрібний для отримання оцінки" при цьому навіть в Кембриджі студенти не знають, як писати есе, а самі тести такі "інтелектуали" проходять при цьому без помилок.

Президент Академії творчої педагогіки, голова Ради директорів шкіл Росії, професор Я.С.Турбовской виявив повну згоду із висновками професорів Кембриджа, говорячи, що на Заході давно відмовилися від зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), яке виражає недовіру вчителю, який навчає, але не може оцінювати результати свого навчання, при цьому навчання перетворюється на процес натаскування на готові відповіді.

В. Мартинюк вважає, що треба жорстко засудити людей, керівників системи освіти, які допустили, впровадження системи державного тестування в школах: "Ми платимо мільярди за зміст системи, яка, по суті, є знущанням, яка нічого в реальності не показує. І в цьому – весь жах, тому що для вузу потрібні абсолютно інші знання, інший рівень підготовленості. Потрібно зрозуміти: освіта – це державна справа або сфера послуг? У першому випадку діють одні рецепти, якщо ж сфера послуг – другі. Потрібна визначеність: якщо держава визнає освіту сферою послуг – тоді їй логічно взагалі піти зі школи і ніяк на неї не впливати. Хіба держава втручається в справи перукарні?... Потрібно перестати розглядати освіту як сферу послуг" [Мартинюк, 2012].

Як пише С.К. Абічев, "Метою будь-якого реформування є досягнення вищого рівня. На жаль, навряд чи знайдуться у нас люди (якщо не рахувати самих реформаторів), які скажуть: так, наша освіта стала кращою! Ну звичайно, немає! За допомогою цього "реформування" ми крок за кроком руйнували те, чим раніше гордилися. У щорічній доповіді Організації Об'єднаних Націй за 2004 рік наша система освіти, хоч і здала свої позиції в порівнянні з радянськими часом, але все ще займала гідне 15-е місце. Але всього через чотири роки, у 2008 році, ми відкатилися на 54-е місце. Сьогодні з нами можуть конкурувати африканські країни". Радянська система освіти готувала широко освічених людей, що в новій формації суспільства може розглядатися як марна витрата коштів. Адже західна система освіти, яку ми чогось копіюємо, орієнтована на підготовку вузьких фахівців. ЗНО, зловмисну руйнівність якої розуміють і вчителі, і директори шкіл

"базується на жахливій вульгаризації, потворному окарикатурюванні всього, що напрацьовано у вітчизняній і світовій науковій педагогіці. В результаті, середня школа вже *de facto* стала масово поставляти вузам студентів, органічно не здатних до наукової і, взагалі, до якої-небудь творчої діяльності. А на черзі – введення ЗНО-дресирувань і у вузах!" [Абачиев, 2012].

Наведені висновки стосуються і Болонської (кредитово-модульної) системи. В. Піхорович проводить такий аналіз перших результатів її впровадження в освітню сферу України. Від пише, що кредитово-модульна система освіти в своєму американському "ідеалі" передбачає певний набір курсів, з яких студент обирає на свій розсуд певний мінімум, який він повинен прослухати і скласти обраному ним професорові. Слухати і складати екзамени можна протягом п'ятнадцяти років. В результаті такий "слухач" одержує не диплом, а довідку, що він прослуховував певні курси. Що ж стосується дипломів, то для того, щоб одержати диплом магістра або доктора, для цього слід додатково підготувати і захистити відповідні наукові роботи.

На освітніх теренах України кредитово-модульна система редукувалася до особливої системи оцінювання знань, які даються, в основному, на лекціях. У результаті введення кредитово-модульної системи кількість годин аудиторної роботи із студентами на кожен курс різко скоротилася за рахунок скорочення практичних занять (найнефективнішої форми роботи). Формально це скорочення компенсується збільшенням кількості годинника на так звану поза аудиторну роботу, але реально така, звичайно, не ведеться, оскільки години ці додатково викладачам не оплачуються, приміщення для її проведення не забезпечуються і ніхто її не контролює. Відтак, деякі викладачі ставляться до впровадження кредитово-модульній системі досить скептично. Причина цього не тільки та, що їх змушують відмовлятися від звичних, таких, що виробляються роками і десятиліттями підходів до навчання на користь стандартних підходів (що виключають творчий момент) прийомів і маніпуляцій з тестами і громіздкими, чисто формальними схемами оцінювання, але і те, що це різко збільшує робоче навантаження викладача при тій же самій заробітній платі.

Потрібно відмітити, що останнім часом, як в Україні, так і Росії, стає модним не ляяти радянську систему освіти, а хвалити її, говорити, що вона була кращою в світі. Навіть після руйнування Радянського Союзу ринок наочно засвідчив, що наша освіта і справді краща, ніж західна. Наші учені без проблем знаходять роботу за кордоном, а ось західних учених в Україні знайти складно. І причина зовсім не в тому, що у нас зарплати менші, оскільки в Україні нині працюють тисячі американців і англійців – викладачів англійської мови, яких все ж задовольняє плата на їх працю. А учені ж – це не викладачі англійського. Учені рахується одиницями, а не тисячами, а поодиноким науковцям із Заходу зарплату б забезпечили високу, якби вони тут приносили прибуток. Це говорить про те, що західні учені елементарно програють в конкуренції нашим фахівцям – як у себе удома, так само і тут.

В. Піхорович вважає, що головне достоїнство радянської системи освіти полягало в його політехнізмі, універсальності, оскільки вітчизняна школа, як вища, так і середня, ніколи не були розраховані на підготовку фахівців вузького профілю. На перший погляд це здається певним недоліком, оскільки молодих людей вчили багатьом речам, які прямо не стосувалися до їх майбутньої роботи. Але цей "недолік" обертався дуже серйозною перевагою на практиці: отримавши широку науково-теоретичну базу, випускник школи міг обирати будь-який терен діяльності, безболісно змінювати його і, взагалі, відчувати себе вільно в світі швидко плинних професій. Це стосувалося і випускників вузів: багато хто з них легко змінював напрям своєї діяльності і досягав успіхів у галузях, що не мають нічого спільного з їх дипломною спеціальністю. Це мало місце тому, що і у вузі принципи політехнізму і універсальності освіти прагнули максимально дотримуватися; там ніколи не готували фахівців-менеджерів, оскільки вважалося, що будь-яка людина з вищою освітою – готовий управлінець.

В. Піхорович відзначає, що цілісність освіти в Болонській системі не передбачається навіть на рівні окремого навчального курсу, оскільки передбачається, що іспити фактично відмінюються, а замість них студент має набрати певну кількість балів протягом семестру, поступово складаючи кожен тему окремо, часто у вигляді тестів і контрольних робіт. Розрахунок при цьому робиться виключно на короткострокову пам'ять. Іспит хоч якось інтегрував курс, давав його розуміння як цілого, а нині про розуміння не йдеться навіть формально. Стара жартівлива студентська формула про три "З" – "зазубрив, здав, забув" – підноситься у ранг передової технології і оголошується єдино вірною.

В. Піхорович також пише, що реформування нашої вищої освіти у напрямі розвитку університетської науки (що передбачає руйнування Національної академії наук і передачу її ресурсів університетам) призведе до остаточного руйнування освіти. У вищій школи свого часу була могутня наука, проте вона зникла і тільки Київський політехнічний інститут на 2006 рік має доходи від наукових і дослідницьких робіт вищими, ніж від платні за навчання; інші ВНЗ – навпаки. Проте, причина цього полягає не в тому, в КПІ дуже високі доходи від науки – там порівняно низький відсоток контрактних студентів. При цьому наші вузи практично не одержують фінансування на наукову роботу, яка раніше була необхідним елементом підготовки фахівців і методологічною базою викладання: викладач тим і відрізнявся від шкільного вчителя, що він не просто знайомив студентів з досягненнями науки, відомості про які він отримував з книжок, він сам робив науку і лише тому навчав інших.

Нині, як вважає В. Піхорович, коли вузи з "кузні кадрів" для народного господарства перетворилися на комерційні підприємства з наданням "освітніх послуг" населенню – фундаментальна і прикладна наука стає тягарем для ВНЗ. Адже населення – далеко не такий вимогливий замовник, як народне господарство. Студентові, а в більшості випадків, навіть не йому самому, а його батькам, важливий не рівень підготовки, а сам факт наявності диплома. Багато хто б бажав одержати його таким чином, щоб взагалі не обтяжувати себе знаннями.

Сьогодні, як вважає В. Піхорович, практично неможливо серед студентів зустріти таких, хто б обрав свою майбутню професію за покликанням. Як правило, мотиви вибору – зовнішні і ніяк не пов'язані з цікавістю до самої професії. Головним з них є надія на велику зарплату після закінчення навчання. Саме тому найпопулярніші сьогодні – це невиробничі професії: юристів, менеджерів, бухгалтерів, маркетологів і ін., яких у великій кількості готують в приватних вузах, у результаті чого кількість людей з вищою освітою в Україні зараз одна з найвищих у світі. При цьому низьким залишається загальний рівень професійної підготовки випускників ВНЗ, оскільки з європейського освітнього досвіду береться найгірше, власне, навіть не європейське, а американське, яке нав'язується самим європейцям в ході Болонського процесу, краще ж з того, що має європейська освіта, ігнорується [Піхорович, 2006].

III. ВИСНОВКИ

Сучасна вища та загальноосвітня школа має набути нової системної якості освіти впродовж життя, вона має інтегруватися у цілісну систему неперервної освіти (яка реалізується у тому числі через дистанційні форми навчання) і виступати не самодостатньою сутністю, а одним із її складників. Відтак, слід категорично відмовитись від розвитку школи як соціального інституту за лінійним принципом, відповідно до якого постійне збільшення інформації на нашій планеті має призводити до відповідного збільшення терміну шкільної освіти, що в перспективі може виявити потребу у 20-річному навчальному терміні.

Загальноосвітня і частково вища школа, яка на відміну від решти ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися радше не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів та студентів умінь комплексного

застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу.

Відтак, школа має орієнтуватися на навчання учнів та студентів здобувати знання (відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а вся її діяльність має орієнтуватися на глибинний, фундаментальний, цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний, інтегративний характер знань та технологій, що потребує розробки інтегративних курсів, спрямованих на синтез знань та їх універсальну основу.

При цьому суттєво, що школа має орієнтуватися на розвиток гармонійної особистості (як це деякою мірою спостерігалось у традиційній вітчизняній школі, що за якістю освіти була високо визнана у світі), оскільки відповідно до нової холистичної синергетичної парадигми освіти, окремий талант людини – це синтез її талантів (коли особистісні новоутворення людини потенціюють і підсилюють одне одного), тому на рівні середньої освіти слід виховувати людину взагалі, а не формувати в неї вузькопрофільні ЗУНи. Саме це має місце на онто- та філогенетичному рівні розвитку людини, коли її еволюція виявляє рух від загального до часткового.

Відтак, загальноосвітня школа має розвиватися не екстенсивним, а інтенсивним шляхом підвищення якості освіти, тому зазначені завдання можуть бути успішно реалізовані у межах 12-річної освіти, якщо не підіймати при цьому "верхню планку" терміну навчання. Цей компромісний варіант може бути досягнуто за рахунок початку процесу навчання з 4-5 років (з відповідними для школи та суспільства соціально-економічними та педагогічно-організаційними наслідками), як це відбувається у низці розвинених країн світу, де тривалість навчання у початковій школі може сягати 6-8 років. Як доведено психологічними дослідженнями, у період раннього дитинства відбувається найбільш інтенсивний і значущий розвиток людини, що потребує великої уваги як з боку суспільства загалом, так школи і родини як суспільних інститутів загалом. Подальша профілізація освіти та реалізація її безперервного потенціалу має здійснюватися у сфері спеціалізованої профільної та вищої освіти, яка має поставати плацдармом для навчання впродовж життя.

У цілому, на рівні вищої освіти поряд із профільним навчанням мають широко реалізовуватися принципи фундаменталізації та інтеграції знань, що реалізує їх міждисциплінарний, творчий характер.

Узагальнення зазначеного вище з позиції універсальної діалектичної (синергетичної) парадигми розвитку дозволяє дійти висновку про наявність трьох **етапів освітнього маршруту людини**, які за фрактально-голограмним принципом на основі концентрованих кіл мають повторюватися у площині кожного етапу:

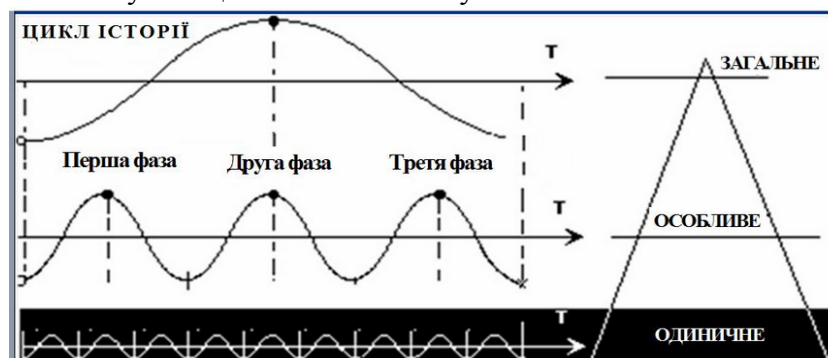


Рис. 2. Ілюстрація фрактально-голограмного принципу побудови історичних подій

На першому етапі (охоплює дошкільний та шкільний вік – **права півкуля – перехід до лівої півкулі**) реалізується глибинно-фундаментальне навчання та виховання учнів через реалізацію цілісного синтетичного знання, у якому його світоглядно-сенсотвірний та практично-прикладний аспекти постають у єдності. Однак, цей процес, у свою чергу,

реалізує три локальні етапи: в дошкільному та молодшому шкільному віці розвиток людини реалізується через казково-міфологічне знання, у середньому шкільному віці – предметно-профільного знання, а у старшому шкільному віці – інтегрованого знання (через інтегровані курси, що мають міждисциплінарний характер).

На другому етапі (охоплює зрілий вік людини – *ліва півкуля*) отримання першої вищої освіти реалізується профільна підготовка, яка виявляє три локальні етапи: на першому локальному етапі, тобто на початку профільної підготовки продовжується використання інтегрованого знання через інтегровані курси, що дозволяє дійти рівня системного узагальнення інформації у вигляді фундаментального знання, що повною мірою виявляє міждисциплінарний ресурс. На другому локальному етапі реалізується профільно-технологічна підготовка. На третьому локальному етапі досягається інтеграція профільних знань та умінь, тобто тут інтегруються профільно-технологічні напрями на ґрунті міждисциплінарних зв'язків коли встановлюються фундаментальні принципи технологій, що дозволяє досягти рівня синтезу людської практики ("сума технологій", за Ст. Лемом).

На третьому етапі (охоплює пізній зрілий та похилий вік людини – *півкульовий синтез*) реалізується інтеграційно-сенсовірна освіта людини, яка готує її входження у вічність і яка виявляє три локальних етапи. На першому локальному етапі повною мірою кристалізується сенсовірно-світоглядне знання людини, на другому локальному етапі реалізується практико-технологічний аспект цього знання через формування вмінь та навичок входження у вічність на рівні медитативно-оздоровчих практик. На третьому локальному етапі здійснюється завершальний освітній період людини – вона входить у вічне життя та врешті-решт повністю реалізує освітню функцію навчання впродовж життя (таблиця 5).

Таблиця 5

Етапи розвитку людини у контексті освітнього маршруту

ПЕДАГОГІКИ, ЯКІ СУПРОВОДЖУЮТЬ ЛЮДИНУ НА ЕТАПАХ РОЗВИТКУ	ЦІЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ	ГЛОБАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ	ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ	ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ НА ЛОКАЛЬНИХ ЕТАПАХ	ВІК ЛЮДИНИ
<i>Актуалізаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка</i>	<i>Обдарованість</i>	ТЕЗА Релігійно-міфологічний етап	<i>Етап казково-міфологічного знання</i>	суб'єкт-суб'єктна	Дошкільний вік
			<i>Етап предметно-профільного знання</i>	суб'єкт-об'єктна	Середній шкільний вік
			<i>Етап інтегрованого знання</i>	суб'єкт-суб'єктна	Старший шкільний вік
<i>Формувальна суб'єкт-об'єктна педагогіка</i>	<i>Інтелект</i>	АНТИТЕЗА Етап профільної освіти	<i>Етап фундаментального знання</i>	суб'єкт-суб'єктна	Старший шкільний вік – початок зрілого віку
			<i>Профільно-технологічний етап</i>	суб'єкт-об'єктна	Зрілий вік
			<i>Етап інтеграції профільних знань та умінь</i>	суб'єкт-суб'єктна	Пізній зрілий вік
<i>Біфуркаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка</i>	<i>Творчість</i>	СИНТЕЗ Духовно-сенсовірний етап	<i>Сенсовірно-світоглядний етап</i>	суб'єкт-суб'єктна	Пізній зрілий вік – початок похилого віку
			<i>Практично-технологічний етап входження у вічність</i>	суб'єкт-об'єктна	Похилий вік
			<i>Етап входження у вічне життя</i>	суб'єкт-суб'єктна	Пізній похилий вік

Зазначена періодизація у цілому збігається із логікою періодизації вікового розвитку конкретної людини, розробленої Я. Коменським у рамках цілісної системи освіти, що забезпечує учнів тими методами виховання і навчання, які адекватні їх віковому розвитку. У періодизацію входять:

1. період зародження, детермінований вірогідним світом;
2. період раннього дитинства, обумовлений образним світом;
3. період отрочтва, що задається світом ангелів;
4. період юності, обумовлений природним світом;
5. період ранньої зрілості, детермінований трудовим світом;
6. період зрілості, що задається етичним світом;
7. період старості, обумовлений духовним світом;
8. період підготовки до смерті, детермінований вічним світом [Коменский, 1982].

Відтак, ми провели узагальнення педагогічної дійсності та виявили магістральний напрям розвитку освіти. Перспективами подальших досліджень вважаємо визначення наслідків зазначених висновків для освітньої теорії і практики.

ЛІТЕРАТУРА:

- Абачиев С.К. Размышления у парадного подъезда // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17357, 14.03.2012
- Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
- Бергсон А. Непосредственные данные сознания / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 200 с.
- Бердяев Н. Самопознание. – М.: "ДЭМ", 1990. – 336 с.
- Брандес В.М., Вознюк О.В. Проблеми дитячої обдарованості в контексті нейрофізіологічних поглядів: концепція функціональної асиметрії мозку людини // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 4. – С. 35-40. (<http://studentam.net.ua/content/view/7524/97>)
- Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М. : Изд. Иностранной литературы, 1958 / Л. Витгенштейн. – 134 с.
- Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/5167/>)
- Вознюк О.В. Концепція формування дослідницьких умінь та актуалізації дослідницьких здібностей у дітей та молоді // Матеріали Всеукраїнської конференції "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді", 11-12 травня 2011 р., м. Житомир. – ЮД. – 2011. – С. 60-75.
- Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.) : навч.-метод. Посібник / за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 128 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/4036/>)
- Вознюк О.В. Системно-інформаційний підхід до організації навчальної діяльності обдарованих дітей // Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Тернопіль, 2009. – С. 36-42.
- Вознюк О.В. Спроба обґрунтування універсального підходу до діагностики обдарованості // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітніх галузей): Матеріали науково-практичного семінару 15 вересня 2011 р., м. Київ. – К.: ЮД НАПН України, 2011. – С. 34-40.
- Вознюк О.В. Сутність феномену обдарованості // "Інтелект і особистість", семінар. Матеріали семінару "Інтелект і особистість" та круглого столу "Структура особистості дитини у віковому вимірі", 27 квітня 2010 р / НАПН, Ін-т обдар.дитини. – К., 2010. – С. 31-32.

Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Особистісні детермінанти обдарованості // Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару "Структура обдарованості у віковому вимірі", 20 жовтня 2010 р. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010. – С. 45-58.

Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/4073/>)

Гнатко М.М. Психологічна діагностика обдарованості: Методичні рекомендації. – Луцьк. ВВ МАНУ, 1997. – 72 с.

Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М.: ИП РАН, 1994. – 43 с.

Годфруа Ж. Что такое психология. – Т. 1. – М.: Мир, 1996. – 496 с.

Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос. университет, 1976. – 118 с.

Дубина И. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального и терминологического разграничения / И. Дубина. – К., 1994. – 185 с.

Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества / Л. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.

Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.

Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 79-89.

Колісник В.М.. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства. Швидше навпаки // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С. 103-112.

Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1982. — 576 с.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.- 584 с.

Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 41–48.

Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. – К., 1998. – 110 с.

Мартынюк Виктор. Надо жестко осудить людей, допустивших внедрение системы ЕГЭ // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17355, 11.03.2012

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.

Одаренные дети. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 376 с.

Освітні технології: Навчально-методичний посібник /О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ш.; За заг.ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21–48.

Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.

Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.

Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А.В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 5-35.

Пихорович В. Болонский процесс разрушения образования – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.getto.in.ua/nw/print.php?aid=5057>

- Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с.
- Пузеп Л. Психологические механизмы развития креативности личности: Дис.... канд психол. наук / 19.00.01. – Омск, 2006. – 182 с.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
- Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
- Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.
- Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.
- Тюников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: Гуманитар. изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
- Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике, вып. 1. – М.: Наука, 1960. – С. 141–155.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
- Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск, ун-та, 1997. – 392 с.
- Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
- Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
- Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.
- Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
- Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.
- Lupasco S. Logique et contradiction / S. Lupasco. – Paris, 1947. – Ch. 5.
- Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology. – N.Y.: Random House, Trade Paperback. – 528 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу. – <http://www.booknoise.net/flickeringmind/>